
Zur Analyse des Lehrwerks *Deutsch mit Max*

Karolína Pešková, Kristýna Taušová

This paper presents the first results of the analysis of a German as a second language textbook named *Deutsch mit Max 2*. The analysis was carried out within two dissertation projects and includes two aspects: one of them deals with learning strategies for the language skills development and the other one with visuals for teaching about German speaking countries.

textbook, learning strategies, language skills, visuals, teaching about culture, intercultural communicative competence

In diesem Beitrag werden die ersten Ergebnisse einer Lehrwerkanalyse vorgestellt, die im Rahmen zweier Dissertationsprojekte durchgeführt wurde. Es handelt sich um das Lehrwerk *Deutsch mit Max 2*. Die Analyse wurde unter zwei Aspekten durchgeführt. Im ersten Fall handelte es sich um die Thematisierung der Lernstrategien bei den Sprachfertigkeiten, im zweiten Fall um Visualisierungen bei landeskundlichen Inhalten.

Lehrwerk, Lernstrategien, Sprachfertigkeiten, Visualisierungen, Landeskunde, interkulturelle kommunikative Kompetenz

1. Einleitung

Der Erwerb einer zweiten oder weiteren Fremdsprache hängt eng mit dem Mehrsprachigkeitskonzept zusammen. Dieses Konzept spiegelt sich in einigen grundlegenden europäischen Dokumenten wider und ist eines der bedeutenden Themen der europäischen Sprachenpolitik. Nach Empfehlungen des Europarates (2002) sollte jeder europäische Bürger im Fremdsprachenunterricht das Ziel erreichen, außer seiner Muttersprache noch mindestens zwei weitere Fremdsprachen zu beherrschen. Eine davon sollte man auf kommunikativem (produktivem) Niveau beherrschen, die andere auf rezeptivem Niveau. Den Fremdspracherwerb sollte man als einen komplexen Prozess verstehen, d. h. nicht nur als Aneignung grammatischer Regeln, sondern als Kennenlernen fremder Kulturen, Traditionen und kultureller Unterschiede. Das heißt, dass der Fremdspracherwerb unter anderem Vorurteile gegenüber anderen Kulturen abbauen und die europäische Integration und Mobilität unterstützen sollte.

Die Prinzipien der europäischen Sprachenpolitik spiegeln sich in den tschechischen Bildungsstandards wider. In Bezug auf die hier untersuchten Jahrgangsstufen handelt es sich um das Rahmenbildungsprogramm für die Primarstufe und Sekundarstufe I, das seit 2007 als verbindliches Dokument für alle Grundschulen gilt. Die Inhalte der Bildungsbereiche *Erste/Zweite Fremdsprache* gehen von dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen aus. Da Englisch grundsätzlich als erste

Fremdsprache angeboten werden muss, gehört Deutsch in den Bildungsbereich *Zweite Fremdsprache*.¹

Auf diese Entwicklung reagieren die Lehrwerkautoren. Eines der Lehrwerke, in dem das Konzept Deutsch nach Englisch (*DaF/nE*) berücksichtigt wird, ist das Lehrwerk *Deutsch mit Max*. Dieses Lehrwerk wird im vorliegenden Artikel zwei Analysen unterzogen. In beiden Fällen handelt es sich um aktuelle Themen der Fremdsprachenforschung. Eine Analyse beschäftigt sich mit Lernstrategien und wie sie an die verschiedenen Sprachfertigkeiten anknüpfen, der Schwerpunkt der anderen Analyse liegt auf Visualisierungen in Verbindung mit landeskundlichen Inhalten. Im folgenden Abschnitt folgt eine Begriffsbestimmung.

Lernstrategien spielen eine wichtige Rolle im Fremdspracherwerb und bilden einen festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Die Aneignung von bestimmten Lernstrategien wird heute immer stärker auch explizit zu einem der Ziele des Fremdsprachenunterrichts. Im Bereich der Fremdsprachenforschung werden Lernstrategien seit den 70er Jahren in höherem Maße thematisiert. Eine komplexe Definition bietet Oxford (1990: 8), die Lernstrategien als „spezifische Tätigkeiten, Verhalten oder Vorgehen“ bezeichnet, „die die SchülerInnen tun, damit sie ihr Lernen einfacher, schneller, amüsanter, autoregulierter und effektiver machen“.

In den letzten Jahren steht besonders die empirische Untersuchung von Lernstrategien im Rahmen des autonomen Lernens im Vordergrund; das Schlüsselwort lautet hierbei *self-regulated learning* (*selbstreguliertes Lernen*) (vgl. Zimmermann 1989). Auch in Tschechien werden Lernstrategien seit einigen Jahren systematischer erforscht (z. B. Vlčková 2005, 2007, 2010; Janíková 2007).

Der Gebrauch von Lernstrategien steuert den Lernprozess. Deswegen ist es empfehlenswert, Lernstrategien explizit im Unterricht zu thematisieren. Eine weitere wichtige Feststellung ist, dass Lernstrategien lernbar sind. Mit dem Thema der Aneignung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht setzt sich Rampillon (2000: 23ff.) auseinander. Die Autorin entwirft einen Komplex von Aktivitäten, die es den Lehrenden ermöglichen, die Lernenden anhand von praktischen Aufgaben mit der Thematik der Lernstrategien bekannt zu machen. Sie gliedert diese Aktivitäten in vier Gruppen: 1. Aufgaben, bei denen die Lernenden die Lernstrategien kennen lernen, bzw. sich ihrer bewusst werden, 2. Aufgaben, bei denen die Lernenden Lernstrategien sammeln, vergleichen und ordnen und dabei das selbst gesteuerte Lernen vorbereiten, 3. Aufgaben, bei denen die Lernenden mit Lernstrategien experimentieren, ihren Einsatz trainieren, ihre Nützlichkeit bewerten und selbst gesteuertes Lernen erproben, 4. Aufgaben, bei denen die Lernenden selbstständig

1 Aus diesem Grunde beschäftigen wir uns mit solchen Lehrwerken, die für den Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache geeignet sind.

lernen. Die Lernenden werden sich auf diese Weise ihrer eigenen Aktivität und des Gebrauchs von Lernstrategien bewusst und lernen auch, diese geeignet zu entwickeln, zu nutzen und nach neuen, für sie bisher unbekanntem Lernstrategien, zu suchen.

Im Fremdsprachenunterricht werden Lernstrategien im Zusammenhang mit der Entwicklung der kommunikativen Methode thematisiert und im Unterricht eingesetzt. Im kommunikativen Unterricht wird ein breites Spektrum an unterschiedlichen Textsorten angeboten. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Alltagssprache (vgl. Dahlhaus 1994: 48). Damit hängt auch eng die erweiterte Anwendung von Lernstrategien zusammen, denn der Gebrauch von Lernstrategien hilft den Lernenden beim Lösen zusätzlicher Übungen zu Sprachfertigkeit, Grammatik oder Wortschatz. Zugleich wurden auch unterschiedliche Übungsformen entwickelt, die man im Bezug auf die sprachfertigkeitenbezogenen Übungen in drei Typen gliedern kann: Übungen in den Phasen vor, während und nach dem Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben (vgl. Dahlhaus 1994: 48). Diesen Phasen kann man einzelne Lernstrategien zuzuordnen. Diese Aufteilung wurde bei der Gestaltung unseres Forschungsinstruments beachtet (siehe Kap. 3).

Eines der Ziele des Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache. Die vier Sprachfertigkeiten werden als Basis für die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz verstanden. Aus diesem Grunde ist es besonders wichtig, sich mit den Sprachfertigkeiten in Verbindung mit verschiedenen Lernstrategien zu beschäftigen, da die Anwendung von Lernstrategien den Lernprozess steuert (vgl. oben) und so auch zur Entwicklung der Sprachfertigkeiten beitragen kann. Man unterscheidet zwischen rezeptiven (Hörverstehen und Leseverstehen) und produktiven (Sprechen und Schreiben) Sprachfertigkeiten. Laut Faistauer (2010: 960) sind die Sprachfertigkeiten Ziele und Mittel des Fremdsprachenunterrichts. Janíková und Michels-McGovern (2004) halten die Sprachfertigkeiten für eine der wichtigsten Fertigkeiten im Fremdsprachenlernen überhaupt. Die Entwicklung der rezeptiven Sprachfertigkeiten kann in der Anfangsphase des Fremdsprachenerwerbs als Input für die Entwicklung der produktiven Sprachfertigkeiten verstanden werden. Dieser Aspekt wurde bei der Formulierung der Fragestellung bei der ersten Analyse berücksichtigt.

In der Analyse der Lernstrategien im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2* wird untersucht, ob und wenn ja, welche Lernstrategien den SchülerInnen für die Entwicklung der vier Sprachfertigkeiten angeboten werden.

Ausgehend von den erwähnten Prinzipien der europäischen Sprachenpolitik ist auch der Landeskundeunterricht ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, weil sprachliches und kulturelles Lernen untrennbar miteinander verbunden sind. Die Rolle des Landeskundeunterrichts hat sich in den letzten Jahrzehnten wesentlich verändert: Die übergeordnete Aufgabe der Landeskunde wird

nicht mehr als Informationsvermittlung angesehen, das Ziel eines modernen Landeskundeunterrichts ist heute vielmehr die kulturelle Sensibilisierung, der Abbau von Stereotypen und Klischees, die Vermittlung interkultureller kommunikativer Kompetenz und die Vorbereitung auf eine friedliche Koexistenz mit fremden Gesellschaften (vgl. Zeuner 2001: 45).

Anhand von exemplarischen landeskundlichen Themen haben die SchülerInnen die Möglichkeit ihre interkulturelle kommunikative Kompetenz zu entwickeln. Die Kompetenz ist wichtig für eine effektive Kommunikation mit den Angehörigen des Ziellandes und die Basis dieser Kompetenz bildet die sprachliche „Ausstattung“ des Menschen und die Respektierung von kulturspezifischen Merkmalen der GesprächspartnerInnen (vgl. Prücha 2010: 46).

„Die Erziehung zur Interkulturalität“ wird daher hoch geachtet. Für Krumm (2002: 45) stellt Fremdsprachenlernen und die Entwicklung von Interkulturalität „[...] eine existentielle Grundlage unserer europäischen Gesellschaft“ dar. Das Neue und Fremde wird im Kontext der eigenen Muttersprache gesehen und verstanden. Aus diesen Gründen muss der Fremdsprachenunterricht „[...] die Kultur der Zielsprache in Auseinandersetzung mit den Normen der eigenen Kultur zum Thema machen“ (Krumm 1992: 16).

Exemplarische Themen, die für den Landeskundeunterricht und die Entwicklung von interkultureller kommunikativer Kompetenz geeignet sind, werden in Lehrwerken durch Texte oder Visualisierungen vermittelt. Dabei sollten die Prinzipien des *D-A-CH-(L) Konzeptes* berücksichtigt werden, laut derer im DaF-Unterricht und DaF-Lehrwerken die Vielfalt des ganzen deutschsprachigen Raums vorkommen sollte (vgl. Hackl, Langer und Simon-Pelanda 1998: 5–12).

Im Unterschied zu Texten, die primär verbale Informationen enthalten, vermitteln Visualisierungen primär nonverbale Informationen. Dadurch werden die lernunterstützenden Eigenschaften von visueller Wahrnehmung und Informationsverarbeitung berücksichtigt. „Zielführende Visualisierung setzt die angemessene Interpretation der zu visualisierenden Informationsbestände voraus und ergänzt oder illustriert diese; sie dient der Intention nach der schnelleren und fokussierten Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen sowie einer effektiven Aufmerksamkeitslenkung“ (Welke 2002: 353).

Visualisierungen lassen sich in verschiedene Typen einteilen und erfüllen im Fremdsprachenunterricht einige wichtige Funktionen. Abhängig vom Typ (z. B. Fotografie, Zeichnung, Schema, Piktogramm, Karte) werden Repräsentationen der Realität unterschiedlichen Grades dargestellt und von den SchülerInnen unterschiedliche Wissensstrukturen aufgebaut. Was die Funktionen betrifft, unterscheiden wir im Zusammenhang mit dem Text Visualisierungen, die auf bestimmte Weise den Textinhalt präsentieren und damit das Lernen mit Texten erleichtern, was auch verschiedene Experimente bestätigen (vgl. Carney und Levin 2002). Den geringsten oder gar keinen Effekt auf das Lernen mit Texten haben

Visualisierungen in dekorativer Funktion (ohne direkte Verbindung zum Textinhalt), mäßigen Effekt in darstellender Funktion (sie veranschaulichen die Akteure, Objekte und Aktivitäten, die im Text beschrieben oder dargestellt werden), mittelgroßen Effekt in organisierender Funktion (sie organisieren den Textinhalt und präsentieren Zusammenhänge) und in interpretierender Funktion (sie klären schwer verständliche Textpassagen und erleichtern das Verständnis komplizierter Begriffe innerhalb dieser Passagen). Den größten Lerneffekt haben Visualisierungen in transformierender Funktion (sie konzentrieren sich auf die zentrale Lerninformation und recodieren sie in eine konkretere und besser erinnerbare Form).

Verschiedene Funktionen von Visualisierungen kann man nach Biechele (1996) auch im Verhältnis zum Lernprozess beobachten: Es handelt sich um didaktische Funktionen, die nach dem Typ der Aufgabe, in der die Visualisierung erscheint, unterschieden werden: *Aktivierungsfunktion* (die Visualisierung aktiviert das entsprechende Vorwissen, z. B. mittels Einführung eines neuen Themas), *Konstruktionsfunktion* (die Aufgabe für den Lernenden besteht nur im „Lesen“ der Visualisierung, wobei der Lernende neues Wissen erwirbt, das er/sie mit bereits bekanntem Wissens zusammensetzt), *Anwendungsfunktion* (Visualisierungen werden beschrieben, interpretiert, analysiert, zugeordnet usw.) und *Kontrollfunktion* (Visualisierungen werden in Tests oder Kontrollübungen umgesetzt). Besonders wichtig für den Wissenserwerb sind Visualisierungen in der *Anwendungsfunktion*, die mittels verschiedener praktischer Übungen den Wissenserwerb vertiefen.

Visualisierungen präsentieren verschiedene Inhalte, die sich dann auch in den Funktionen der Visualisierungen widerspiegeln (vgl. Pýchová 1990). Aus dieser Sicht unterscheiden wir *Kommunikations- und Sozialisationsfunktion* (Visualisierungen stellen soziale Situationen, Personen in ihrer Umwelt oder Sachverhalte dar, die der Lernende im Zielland kennenlernen könnte), *Orientierungs- und Regulationsfunktion* (sie ermöglichen die Orientierung an einem bestimmten Ort, informieren über einen Zustand), *propagierende Funktion* (mittels Symbole, Werbungen, Modelle, Prospekte usw.), *interkulturelle Funktion* (sie veranschaulichen eine Form von Interaktion oder eine gegenseitige Beziehung zweier oder mehrerer Kulturen), *stereotypisierende Funktion* (die klischeehafte Darstellung von Situationen, Personen und Sachverhalten) und *faktografische Funktion* (sie vermitteln visuelle kulturspezifische und regionspezifische Informationen aufgrund realer Daten).

Das Spektrum der Themen, Typen und Funktionen wird in Kapitel 4 in Bezug auf landeskundliche Visualisierungen in dem analysierten Lehrwerk *Deutsch mit Max 2* beschrieben.

2. Kurzcharakteristik des Lehrwerks *Deutsch mit Max 2*

Deutsch mit Max ist ein Lehrwerk für Jugendliche ab zwölf Jahren. Nach ca. 200 Unterrichtsstunden erreichen SchülerInnen, die mit diesem Lehrwerk

arbeiten, in ihrer kommunikativen Kompetenz das Niveau A1. Das Lehrwerk geht von dem Rahmenbildungsprogramm für die Primarstufe und Sekundarstufe I aus und orientiert sich an der Entwicklung der Schlüsselkompetenzen und am fächerübergreifenden Lernen.

Das Lehrbuch macht die SchülerInnen mit verschiedenen Lernstrategien bekannt, z. B. in Form von Tipps, Methoden und Vorgehensweisen beim Lernen. Diese Tipps findet man in den sog. Seitenleisten, die sich auf jeder Lehrbuchseite befinden. Das Lehrwerk setzt sich zum Ziel, die Aneignung elementarer kommunikativer Fertigkeiten und eine Motivierung zum weiteren Deutschlernen zu fördern. Es schöpft explizit aus den in der ersten Fremdsprache erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten, d. h. es wird das Konzept „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“ (*DaF/nE*) beachtet. In der Einleitung zum Lehrbuch sind zehn Gründe zum Deutschlernen angeführt, die als Motivierung für die SchülerInnen gedacht sind. Was die Sprachfertigkeiten betrifft, ermöglicht das Lehrwerk die elementare Entwicklung aller Fertigkeiten: Die SchülerInnen sollten nach Abschluss des Lehrwerks eine kurze Mitteilung verstehen (Rezeption) und sich kurz und bündig schriftlich und mündlich äußern können (Produktion).

Das Lehrerhandbuch enthält Tests mit Kontrollaufgaben zu den einzelnen Sprachfertigkeiten in Form von Fragen- und Antwortbildungen, Formulierung eigener Gedanken oder Meinungsäußerung.

Bei der Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten wird vom globalen zum detaillierten Verstehen vorangeschritten, bei den produktiven Fertigkeiten von der Reproduktion zur eigenen Produktion und zur Entwicklung der Fertigkeit, rasch auf Äußerungen eines Gesprächspartners zu reagieren.

Die Lernstrategien werden im Rahmen der Entwicklung der Lernkompetenz thematisiert. Die SchülerInnen werden dazu angeleitet, ihre Kenntnisse, die sie beim Lernen der ersten Fremdsprache erworben haben, und die damit verbundenen Lernstrategien auch für die zweite Fremdsprache zu nutzen. Es werden aber auch andere Typen von Lernstrategien thematisiert, wie z. B. verschiedene affektive Lernstrategien. Die SchülerInnen werden auch zur Selbstevaluierung als Teil des autonomen Lernens geführt.

Im Zusammenhang mit dem Landeskundeunterricht werden im Lehrbuch Visualisierungen eingeführt, die den SchülerInnen helfen sollen, sich mit dem deutschsprachigen Raum bekannt zu machen. Die Absicht der Lehrwerkautoren war, alle Themen im Kontext der Europäischen Union zu betrachten. Zusätzliche Informationen und Anweisungen zu den im Lehrwerk behandelten landeskundlichen Inhalten und Aufgaben sind im Lehrerhandbuch enthalten. Der landeskundliche Lehrstoff ist sowohl im Lehrbuch als auch im Lehrerhandbuch graphisch mit einem Symbol auf der Seitenleiste gekennzeichnet, was zur schnelleren Orientierung im Buch dient.

Laut des Lehrerhandbuches können die SchülerInnen anhand authentischer Fotografien und anderer Visualisierungen erkennen, wie sich ihr Alltag von dem Alltag ihrer Altersgenossen in den Zielländern unterscheidet, welche Sehenswürdigkeiten und Naturschönheiten es in Deutschland, Österreich und in der Schweiz gibt und mit welchem Geld sie in diesen Ländern zahlen können. Die Kinder sollen sich auch mit Flaggen, geographischen Namen und der Arbeit mit einer einfachen Landkarte oder einem Stadtplan vertraut machen. Die Arbeit mit den Visualisierungen selbst basiert dann vor allem auf dem Vergleich des Lesetextes oder Hörtextes mit der jeweiligen Visualisierung.

3. Analyse der Lernstrategien bei den Sprachfertigkeiten im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2*

Ziel der ersten Analyse, die in diesem Artikel vorgestellt werden soll, war es festzustellen, ob in dem untersuchten Lehrwerk die Lernstrategien mit der Entwicklung der vier Sprachfertigkeiten in Verbindung stehen. Diesem Ziel entsprechen die beiden Fragestellungen der Untersuchung:

- 1. Bei welcher Sprachfertigkeit werden die Lernstrategien am häufigsten thematisiert?
Bei welcher am wenigsten?*
- 2. Welche Gruppen von Lernstrategien kommen in den Aufgaben am häufigsten vor?
Welche am wenigsten?*

Unsere Vermutungen waren wie folgt. Wir nahmen an, dass die Lernstrategien häufiger bei den rezeptiven Sprachfertigkeiten thematisiert werden als bei den produktiven Sprachfertigkeiten. Weiter vermuteten wir, dass die Lernstrategien am wenigsten bei der Sprachfertigkeit *Sprechen* thematisiert werden. Bei den verschiedenen Gruppen von Lernstrategien vermuteten wir, dass die auf die Tätigkeiten vor der Durchführung der Aufgaben bezogenen Lernstrategien am häufigsten vorkommen und die auf die Tätigkeiten nach der Durchführung der Aufgaben bezogenen Lernstrategien am wenigsten vorkommen. Bei der Formulierung der Vermutungen gingen wir von den Prinzipien des Fremdspracherwerbs (vgl. Jelínek 2006/2007; Neuner et al. 2009) und den Ergebnissen anderer Studien (z. B. Nálepová 2006; Chudak 2007) aus.

Als Forschungsinstrument für die Lehrwerkanalyse wurden 4 Kategoriensysteme entwickelt, für jede Sprachfertigkeit ein Kategoriensystem von Lernstrategien. Bei der Gestaltung der Kategoriensysteme gingen wir von den Vorschlägen anderer Autoren wie z. B. Chudak (2007) aus. Jedes Kategoriensystem wird in drei Teile gegliedert, je nach der Durchführungsphase der Aufgabe, so wie es im Kap. 1 beschrieben wurde. Wir unterscheiden Strategien *vor*, *während* und *nach* der Durchführung der Aufgabe. Das Kategoriensystem für das Hörverstehen umfasst 18 Lernstrategien (4

vor, 10 während, 4 nach), wobei die Lernstrategien der Phase während des Hörens noch nach dem Stil des Hörens in das globale (1), selektive (6) und detaillierte (3) Hören aufgeteilt werden. Das Kategoriensystem für das Leseverstehen umfasst 15 Lernstrategien (4 vor, 7 während, 4 nach). Die Phase während des Lesens wird nach dem Stil des Lesens in das synthetische (2) und analytische (5) Lesen aufgeteilt. Das Kategoriensystem für das Sprechen umfasst 14 Lernstrategien (2 vor, 11 während, 1 nach). Bei den Lernstrategien während des Sprechens wird unterschieden, ob es sich um Reproduktion (5), Rekonstruktion (2) oder Produktion (4) handelt. Das Kategoriensystem für Schreiben umfasst 8 Lernstrategien (3 vor, 3 während, 2 nach), die nicht detaillierter aufgeteilt sind.

Im Rahmen der Analyse wurden die ersten 34 Seiten des Lehrwerks *Deutsch mit Max 2* untersucht. In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse nach den oben beschriebenen Kategorien vorgestellt.

Bei der ersten Forschungsfrage kamen wir zu folgenden Ergebnissen: Von den insgesamt 43 gefundenen Lernstrategien beziehen sich 40 auf die Aufgaben zu den rezeptiven Sprachfertigkeiten, das sind 93% aller Lernstrategien, die identifiziert wurden. Davon beziehen sich 79% auf das Hörverstehen. Abbildung 1 stellt das Verhältnis zwischen rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten dar.



Abb. 1: Lernstrategien bei den rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2* – ein Vergleich

Was die einzelnen Sprachfertigkeiten betrifft, kommen die Lernstrategien am häufigsten beim Hörverstehen vor: insgesamt sind es 79 %. Die zweithäufigsten waren die Strategien beim Leseverstehen mit 14 %. Die Sprachfertigkeit *Sprechen* war am wenigsten mit bestimmten Lernstrategien verbunden, nur 2 %. Die genauen Ergebnisse zeigt die Abbildung 2.

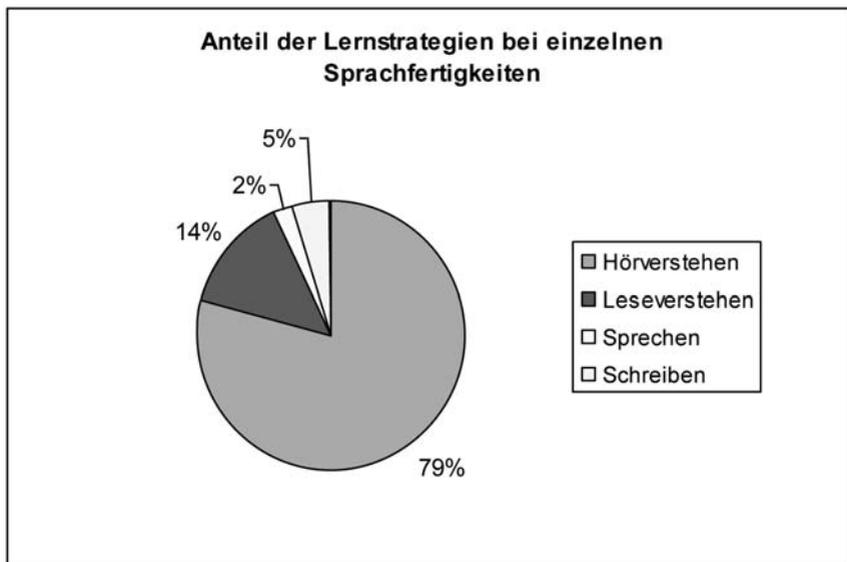


Abb. 2: Anteil der Lernstrategien bei den einzelnen Sprachfertigkeiten im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2*

Da der Anteil der Lernstrategien bei den rezeptiven Sprachfertigkeiten deutlich denjenigen bei den produktiven überwiegt, wollen wir an dieser Stelle die detaillierten Ergebnisse für Hörverstehen und Leseverstehen vorstellen. Auf die produktiven Sprachfertigkeiten wird nicht näher eingegangen, denn ihr Vorkommen in dem analysierten Lehrwerkteil war gering (nur 7 %).

Von den 18 Lernstrategien des Kategoriensystems zum Hörverstehen wurden in dem analysierten Lehrwerk 8 Kategorien identifiziert. Die am häufigsten vorkommenden Kategorien waren *2.2 feststellen, ob der Hörtext bestimmte Informationen enthält* mit 23 %, *2.7 Notizen machen* mit 15 % und *3.2 das Verständnis des Hörtextes überprüfen* mit ebenso 15 %. Weitere Ergebnisse zeigt die Abbildung 3.

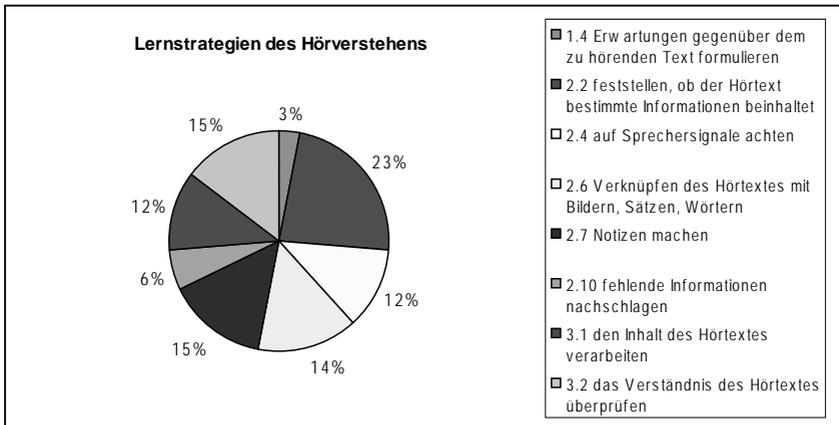


Abb. 3: Lernstrategien des Hörverstehens im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2*

Bei den Strategien zum Leseverstehen kamen nur zwei Kategorien vor und zwar 3.2 *das Verständnis des Lesetextes überprüfen* mit 67 % und 2.2 *selektives Lesen (scanning)* mit 33 %. (Siehe Abb. 4).

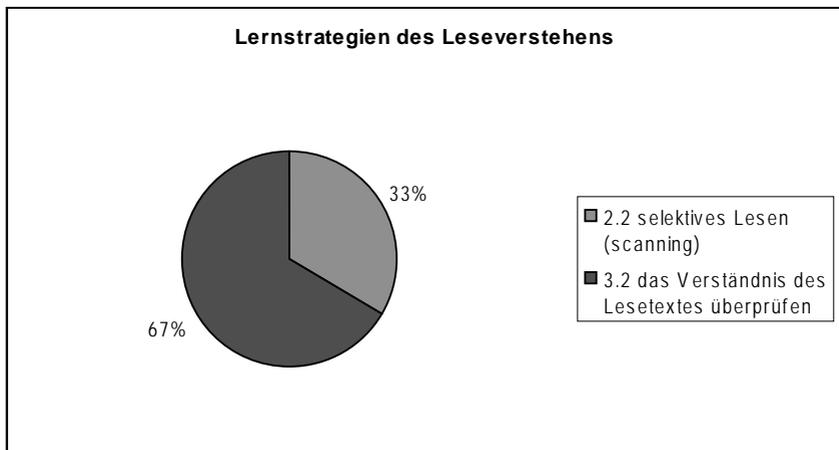


Abb. 4: Lernstrategien des Leseverstehens im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2*

In Bezug auf die zweite Fragestellung der Studie erhielten wir folgende Antworten. Die Lernstrategien kommen allgemein am häufigsten in der Phase *während* der Durchführung der Aufgaben vor, d. h. in 61 % der Fälle. Weiter sind es die Strategien in der Phase *nach* der Durchführung der Aufgaben (30 %). Die am wenigsten

vorkommenden Lernstrategien sind solche, die in der Phase *vor* der Durchführung der Aufgaben eingesetzt werden (9 %). Die genauen Ergebnisse zeigt die Abbildung 5.

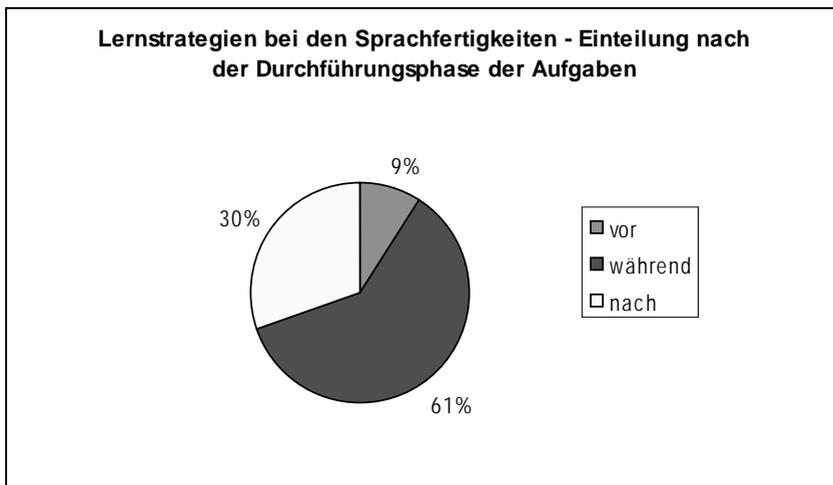


Abb. 5: Lernstrategien bei den Sprachfertigkeiten im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2* – Einteilung nach der Durchführungsphase der Aufgaben

Abschließend kann man sagen, dass sich unsere Vermutungen hinsichtlich der ersten Fragestellung der Studie als richtige erwiesen haben. Die Lernstrategien bei den rezeptiven Sprachfertigkeiten überwiegen deutlich gegenüber den Lernstrategien bei den produktiven Fertigkeiten. Die Sprachfertigkeit Sprechen wurde am wenigsten mit bestimmten Lernstrategien in Verbindung gebracht (2 %). Auch die andere produktive Sprachfertigkeit, das Schreiben, steht selten in Verbindung mit bestimmten Lernstrategien (5 %). Unsere Vermutungen hinsichtlich der zweiten Fragestellung erwiesen sich als falsch. Die Lernstrategien in der Phase vor der Durchführung der Aufgaben kommen am wenigsten vor. Das steht im Gegensatz zu unseren Vermutungen. Überraschenderweise sind es die Lernstrategien in der Phase während der Durchführung der Aufgaben, die am häufigsten vorkommen. Der Grund dafür könnte sein, dass das Lehrwerk die praktischen Tätigkeiten während der Durchführung der jeweiligen Aufgabe in den Vordergrund stellt, sodass die SchülerInnen auf authentische Kommunikation vorbereitet werden. Eine Analyse weiterer Lehrwerke soll einen Vergleich und eine Verallgemeinerung der Ergebnisse ermöglichen.

4. Analyse der landeskundlichen Visualisierungen im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2*

Ziel der zweiten Analyse war es, das Vorkommen von Visualisierungen für den Landeskundeunterricht im Lehrwerk *Deutsch mit Max* zu untersuchen.

Die Fragestellungen lauteten dabei:

1. In welcher Menge treten Visualisierungen für den Landeskundeunterricht im untersuchten Lehrwerk auf?
2. Welche Typen von landeskundlichen Visualisierungen gibt es im untersuchten Lehrwerk?
3. Welche Themen werden in den landeskundlichen Visualisierungen im untersuchten Lehrwerk angesprochen? Werden im untersuchten Lehrwerk Visualisierungen präsentiert, die alle deutschsprachigen Länder betreffen?
4. Welche Funktionen haben die landeskundlichen Visualisierungen im untersuchten Lehrwerk?

Es wurde das ganze Kursbuch *Deutsch mit Max 2* im Umfang von 69 Seiten analysiert. Insgesamt wurden 145 Visualisierungen gefunden, die sich primär auf den Landeskundeunterricht beziehen oder im Rahmen von Aufgaben zur Entwicklung von Fertigkeiten einbezogen wurden und implizit ein landeskundliches Thema betrafen. Die Analyse wurde mittels eines Kategoriensystems von Typen, Inhalten und Funktionen durchgeführt.

Im Kategoriensystem der Typen unterscheiden wir 6 Kategorien, die in verschiedene Klassen (Typen) eingeteilt sind: *realistische* (T1.1 Fotografie, T1.2 Fotografie eines authentischen Gegenstandes, T1.3 Reproduktion eines Kunstwerkes), *analogische*¹ (T2.1 Zeichnung, T2.2 Bildergeschichte und Comic, T2.3 Aufriss), *logische* (T3.1 Schema und Diagramm, T3.2 Tabelle) *symbolische* (T4.1 Piktogramm, T4.2 Symbol und Logo) und *kombinierte* Visualisierungen, die aus mehreren Typen von Visualisierungen bestehen.

Im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2* überwiegen eindeutig *realistische* Visualisierungen, nämlich Fotografien (T1.1) im Umfang von ca. 72 %, dann *analogische* Visualisierungen mit Zeichnungen (T2.1) im Umfang von ca. 14,5 %. Im Unterschied dazu sind *symbolische* Visualisierungen (T4.2 Symbol und Logo ca. 4,8 %), *kartographische* (T5.1 Karte ca. 0,7 %, T5.2 Plan ca. 0,7 %) und *kombinierte*

¹ Realistische Visualisierungen sind realitätsgetreue Visualisierungen, bei denen der Betrachter eine direkte Ähnlichkeit mit einem wirklich existierenden Objekt annimmt (vgl. Weidenmann 1991: 40). In allen Klassen der realistischen Visualisierungen handelt es sich um Fotografien, die wir nach den dargestellten Objekten konkreter unterscheiden. Analogische Visualisierungen (Analogien) sind den realistischen Visualisierungen sehr ähnlich, weil darin häufig realistische Gegenstände unter Anwendung mannigfacher Gestaltungstechniken dargestellt sind. Sie haben eine metaphorische Bedeutung, die über das Dargestellte hinausgeht (Issing 1994: 153).

Visualisierungen (T6 ca. 0,7 %) nur schwach vertreten. Im Lehrwerk wurden auch keine *logische* Visualisierungen (T3.1 *Schema und Diagramm*, T3.2 *Tabelle*) gefunden. Die genauen Ergebnisse zeigt die Abbildung 6.

Typen der landeskundlichen Visualisierungen

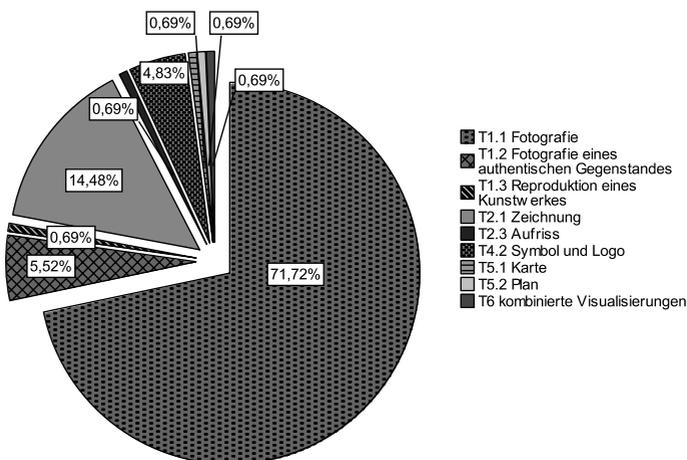


Abb. 6: Typen der landeskundlichen Visualisierungen im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2*

Im Kategoriensystem der Inhalte wurden zwei Aspekte berücksichtigt: der soziokulturelle Aspekt und der geographische Aspekt. Bei den soziokulturellen Aspekten unterscheiden wir die Inhalte nach dem Kontext, in dem sich die Visualisierung befindet (nach dem Text und danach, welche soziokulturellen Inhalte die Visualisierung präsentiert): *Geographie, Geschichte, Staat und Politik, Kultur und Wissenschaft, Alltag, soziale Interaktion, nationale und soziale Identität* (vgl. Byram 1993: 34–35; Penning 1995: 626–640). Bei den geographischen Aspekten unterscheiden wir, auf welches deutschsprachige Land sich der Inhalt der Visualisierung bezieht (Deutschland, Österreich, die Schweiz, Liechtenstein und Luxemburg, mehrere deutschsprachige Länder und unbestimmte Inhalte).

Die am häufigsten in *Deutsch mit Max 2* vorkommenden Inhalte waren: *Alltag* (O1.5) mit ca. 38 %, wobei es sich vor allem um Themen aus dem Alltagsleben von Jugendlichen (Wohnen, Einkaufen, Freizeit u. a.) handelte, *nationale und soziale Identität* (O1.7) mit ca. 23 % (wobei in diese Kategorie Themen wie „Die eigene Identität von Menschen“ oder „Feste und Bräuche“ einbezogen wurden) und *Geographie* (O1.1) mit ca. 22 %, wobei Fotografien Sehenswürdigkeiten und

touristische Ziele in den deutschsprachigen Ländern vorgestellt wurden. Geringer waren die Themen *soziale Interaktion* (O1.6) mit ca. 9 %, *Staat und Politik* (O1.3) mit ca. 4 % und *Kultur und Wissenschaft* (O1.4) mit ca. 4 % vertreten. Das Thema der *Geschichte* kommt überhaupt nicht vor. Für Näheres, siehe Abbildung 7.

Soziokulturelle Inhalte der landeskundlichen Visualisierungen

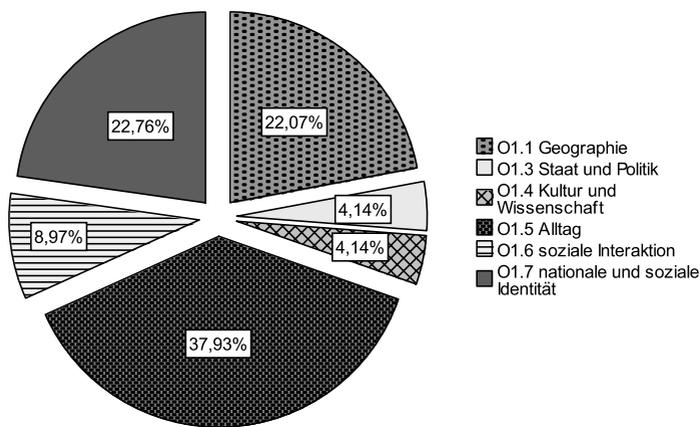


Abb. 7: Soziokulturelle Inhalte der landeskundlichen Visualisierungen im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2*

Was die Vielfalt der D-A-CH-L Länder betrifft, tauchten am häufigsten Inhalte mit Deutschlandbezug (O2.1, ca. 15 %) auf. Da auch Inhalte mit Bezug zu Österreich und der Schweiz vorkommen, können wir sagen, dass *das D-A-CH Prinzip* berücksichtigt wurde. Aus Sicht *des D-A-CH-(L) Konzeptes* ließ sich allerdings eine Lücke feststellen, weil die Länder Liechtenstein und Luxemburg ausgelassen wurden. Eine hohe Vorkommenshäufigkeit haben *unbestimmte* Inhalte (O2.6), die sich nicht explizit auf ein deutschsprachiges Land beziehen (ca. 70 %). Die genaue Einteilung der Inhalte unter geographischem Aspekt zeigt die Abbildung 8.

Geographische Inhalte der landeskundlichen Visualisierungen

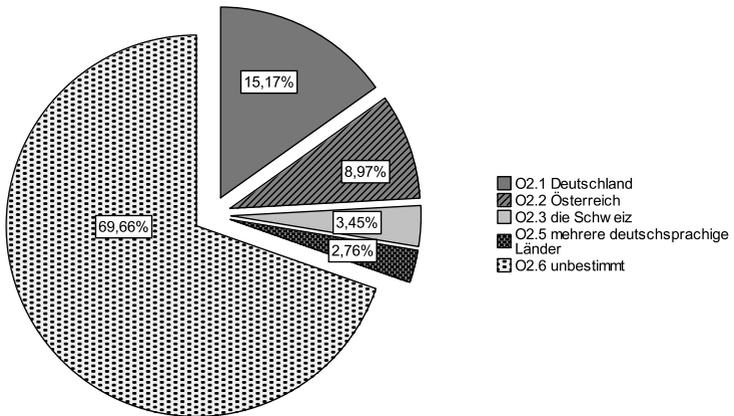


Abb. 8: Geographische Inhalte der landeskundlichen Visualisierungen im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2*

Im Kategoriensystem der Funktionen unterscheiden wir drei Hauptkategorien: 1. *Im Verhältnis zum Text*, 2. *Im Verhältnis zum Lernprozess* und 3. *Im Verhältnis zum Inhalt*. Die Kategorie *Im Verhältnis zum Text* enthält 6 Klassen von Funktionen: *dekorative*, *darstellende*, *organisierende*, *interpretierende*, *transformierende* und *keine Funktion* (siehe Kapitel 1). Im analysierten Lehrwerk dominieren Visualisierungen in *darstellender Funktion* (F1.2) mit ca. 60 %, d. h. diese Visualisierungen bezogen sich direkt auf den Textinhalt. An zweiter Stelle lagen mit ca. 28 % Visualisierungen mit *dekorativer Funktion* (F1.1), die keine direkte Verbindung zum Text hatten. Wir fanden nur eine geringe Anzahl von Visualisierungen in *organisierender* (F1.3, ca. 3 %) und *interpretierender Funktion* (F1.4, ca. 1,4 %), keine Visualisierungen in *transformierender Funktion*, was sich durch das Fehlen von komplizierten Inhalten und Erklärungstexten erklärt. Siehe weiter die Abbildung 9.

Funktionen der landeskundlichen Visualisierungen im Verhältnis zum Text

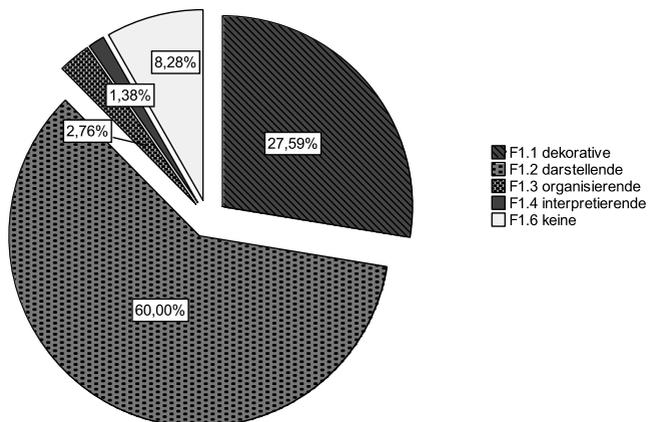


Abb. 9: Funktionen der landeskundlichen Visualisierungen im Verhältnis zum Text im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2*

Wie im ersten Kapitel angedeutet, erfüllt die funktionale Kategorie *Im Verhältnis zum Lernprozess* folgende didaktischen Funktionen: *Aktivierungsfunktion*, *Konstruktionsfunktion*, *Anwendungsfunktion* und *Kontrollfunktion*. Die häufigste Funktion war mit ca. 53 % die *Konstruktionsfunktion* (F2.2), wobei die Visualisierungen keine praktischen Umsetzungen betrafen. Die *Aktivierungsfunktion* (F2.1, ca. 34,5 %) bezog sich auf Visualisierungen, die vor allem auf den Einführungsseiten der Lektionen vorkamen und auf das neue Thema einstimmen sollten. Bei der *Anwendungsfunktion* (F2.3, ca. 12 %) handelte es sich vor allem um Visualisierungen in Aufgaben, in denen die SchülerInnen den Inhalt der Texte mit dem Inhalt der Visualisierung vergleichen sollen, oder um Visualisierungen in Zuordnungsaufgaben. Es mangelt an Visualisierungen in der *Kontrollfunktion*. Weiter siehe Abbildung 10.

Funktionen der landeskundlichen Visualisierungen im Verhältnis zum Lernprozess

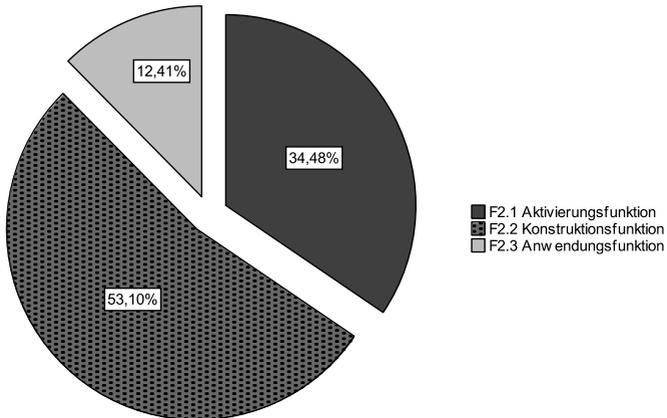


Abb. 10: Funktionen der landeskundlichen Visualisierungen im Verhältnis zum Lernprozess im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2*

In der Kategorie der Funktionen *Im Verhältnis zum Inhalt* haben die Visualisierungen die Funktion, den SchülerInnen Lerninhalte und Informationen (soziale, kulturelle, geographische, historische u. a. Themen), die die deutschsprachigen Länder betreffen, zu vermitteln. Dazu gehören die *Kommunikations- und Sozialisationsfunktion*, die *Orientierungs- und Regulationsfunktion*, die *propagierende Funktion*, die *interkulturelle Funktion*, die *stereotypisierende Funktion* und die *faktografische Funktion*. Die am häufigsten im Lehrwerk vorkommende Funktion war die *Kommunikations- und Sozialisationsfunktion* (F3.1, ca. 56 %), was sich durch die hohe Zahl an kommunikativen Aktivitäten und Themen, die den Alltag betreffen, erklären lässt. Mit dem hohen Vorkommen von geographischen Themen hängt auch die große Zahl an Visualisierungen in *faktografischer Funktion* (F3.6, ca. 39 %) eng zusammen. In *Orientierungs- und Regulationsfunktion* kommen vor allem Karten und Pläne vor (F3.2, ca. 3 %). Die *interkulturelle Funktion* (F3.4, ca. 2 %) bezog sich auf Visualisierungen, die in den deutschsprachigen Ländern lebende Menschen verschiedener Nationalitäten präsentieren. Es lässt sich feststellen, dass im Lehrwerk keine Visualisierungen in *stereotypisierender Funktion* vorkommen. Keine Visualisierungen fanden wir auch in *propagierender Funktion*. Weitere Informationen siehe die Abbildung 11.

Funktionen der landeskundlichen Visualisierungen im Verhältnis zum Inhalt

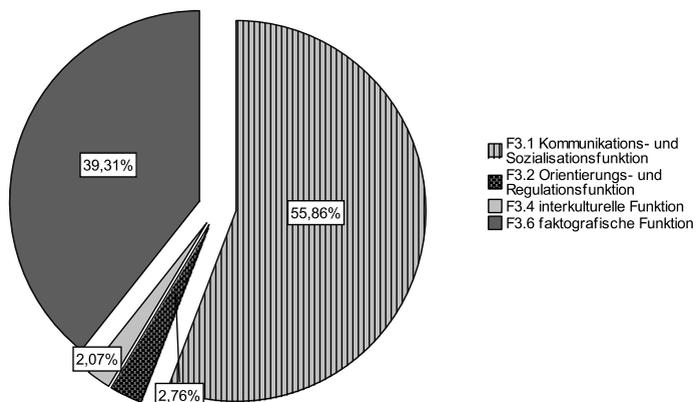


Abb. 11: Funktionen der landeskundlichen Visualisierungen im Verhältnis zum Inhalt im Lehrwerk *Deutsch mit Max 2*

Zusammenfassend kann man sagen, dass im analysierten Lehrwerk von den einzelnen Kategorien des verwendeten Systems immer eine Kategorie dominiert. Nur bei den Inhalten unter soziokulturellem Aspekt dominieren drei inhaltliche Kategorien. Auf der anderen Seite kommen einige Kategorien im Lehrwerk gar nicht vor. Die im ersten Kapitel erwähnten Prinzipien werden nur teilweise berücksichtigt: ca. 28 % der Visualisierungen korrespondieren nicht mit dem Text; die *Anwendungsfunktion*, die für den Transfer und die Vertiefung des Wissens besonders wichtig ist, kommt sehr selten vor; *das Konzept D-A-CH* wird zwar berücksichtigt, aber mit einem deutlichen Übergewicht von deutschlandzentrierten Inhalten. Die Länder Lichtenstein und Luxemburg werden gar nicht einbezogen.

5. Resümee

In diesem Beitrag wurden die theoretischen Ausgangspunkte zu unseren Forschungsthemen vorgestellt und die ersten Ergebnisse zweier Analysen des Lehrwerks *Deutsch mit Max 2* präsentiert. Mittels der Analysen wurde festgestellt, dass beide von den untersuchten Aspekten, d. h. Lernstrategien, die die Entwicklung der Sprachfertigkeiten unterstützen, und Visualisierungen zur Unterstützung des Lernens landeskundlicher Inhalte, einen wesentlichen Stellenwert im untersuchten Lehrwerk einnehmen. Zugleich zeigten sich jedoch auch einige dominierende Charakteristika und Defizite des untersuchten Lehrwerkes. Beispielsweise

überwiegen Lernstrategien bei den rezeptiven Sprachfertigkeiten deutlich gegenüber Lernstrategien bei den produktiven Sprachfertigkeiten. Offensichtlich hängt dies damit zusammen, dass im Anfangsunterricht die Entwicklung der rezeptiven Sprachfertigkeiten im Vordergrund steht. Demgegenüber wäre zu fordern, dass auch bei den produktiven Sprachfertigkeiten die Lernstrategien in größerem Maße thematisiert und angeboten werden sollten. Es wäre auch von Vorteil, wenn im Lehrwerk mehr Lernstrategien zu der Phase *vor* der Durchführung der Aufgaben angeboten würden, die die SchülerInnen beim Lösen der Aufgaben unterstützen würden.

Bezüglich der landeskundlichen Visualisierungen dominieren alltagsrelevante, sozialorientierte und geographische Themen und Visualisierungen in *Kommunikations- und Sozialisationsfunktion*. Es mangelt an differenzierten Aufgaben, weil die *Anwendungsfunktion* der landeskundlichen Visualisierungen wenig berücksichtigt wird.

Um die Entwicklung der kommunikativen bzw. interkulturellen kommunikativen Kompetenz zu unterstützen wäre es also empfehlenswert, noch mehr Lernstrategien zur Sprachfertigkeit Sprechen und mehr kommunikative Aufgaben mit Visualisierungen einzubeziehen, die die SchülerInnen zu einer Reflexion über die Fremdkultur führen würden.

Die Ergebnisse dieser Analysen dienen als Grundlage für weitere Untersuchungen, die im Rahmen der oben genannten Dissertationsprojekte durchgeführt werden. Im nächsten Schritt sollen die Ergebnisse mit Ergebnissen der Analysen anderer Lehrwerke verglichen und diskutiert werden, um zu einer Beschreibung der Lehrwerke unter den beurteilten Aspekten beizutragen. Wir verfolgen damit die Absicht, auf bestimmte Merkmale und Defizite der Lehrwerke aufmerksam zu machen und neue Anregungen für Forschung und Praxis in diesem Bereich zu geben.

Literaturverzeichnis

- Biechele, Barbara (1996): Bilderalso Kommunikate und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht / DaF. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)* 23/6/1996. S. 746–757.
- Byram, Michael (1993): *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Frankfurt am Main, Diesterweg.
- Carney, Russel N. / Levin, Joel R. (2002): Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning from Text. In *Educational Psychology Review* 14/1/2002. S. 60–61.
- Council of Europe (Hg.) (2003): *Guide for the Development of Language Education in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg.
- Chudak, Sebastian. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Possener Beiträge zur Germanistik. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Council of Europe, Language Policy Division. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/> (21. 4. 2011).
- Dahlhaus, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5*. Berlin, Langenscheidt.

- Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag. S. 960–968.
- Fišarová, Olga / Zbranková, Milena (2007): *Němčina A1. Deutsch mit Max – díl 2. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň, Fraus.
- Fišarová, Olga / Zbranková, Milena (2007): *Němčina A1. Deutsch mit Max – díl 2. Příručka učitele*. Plzeň, Fraus.
- Hackl, Wolfgang / Langer, Michael / Simon-Pelanda, Hans (1998): Landeskundliches Lernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 18/1998. S. 65–12.
- Issing, Ludwig J. (1994): Wissenserwerb mit bildlichen Analogien. In: Weidenmann, Bernd (Hg.): *Wissenserwerb mit Bildern*. Bern, Verlag Hans Hube. S. 149–176.
- Janíková, Věra / McGovern, Monika (2004): *Aspekte des Hochschulfaches Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Brno, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Janíková, Věra (2007): *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků*. Brno, Masarykova univerzita.
- Jelínek, Stanislav (2006–2007): Koncepční otázky učebnic cizích jazyků. In: *Cizí jazyky* 50/4/2006–2007. S. 126–129.
- Krumm, Hans Jürgen (2002): Die Zukunft von Deutsch im vereinten Europa. Ein Beitrag zur Feier des 60. Geburtstages von Prof. Dr. K. Manherz. In: *Begegnungen. Schriftenreihe des Europa Institutes* 14/2002. S. 39–46.
- Krumm, Hans Jürgen (1992): Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. In: *Fremdsprache Deutsch* 6/1992. S. 16–19.
- Nálepová, Jana (2006): Prvky autonomního učení v současných učebnicích německého jazyka. In: Janíková, Věra (Hg.): *Autonomie a cizojazyčná výuka. Autonomie v teorii, edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu*. Brno, Masarykova univerzita. S. 308–318.
- Neuner, Gerhard / Hufeisen, Britta / Kursisa, Anta / Marx, Nicole / Koithan, Ute / Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26*. Berlin, Langenscheidt.
- Oxford, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York, Newbury House.
- Penning, Dieter (1995): Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)* 22/6. S. 626–640.
- Průcha, Jan (2010): *Interkulturní komunikace*. Praha, Grada.
- Pýchová, Iva (1990): K funkci vizuálií v rozvoji osobnosti žáka. In: *Pedagogika* 40/6/1990. S. 669–684.
- Rampillon, Ute (2000): *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning, Max Hueber Verlag.
- RVP ZV. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf (10. 10. 2008).
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. <http://www.msmt.cz/mezinarnodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> (27. 3. 2010).
- Vlčková, Kateřina (2005): *Strategie učení cizímu jazyku*. (Dissertation). Brno, Masarykova univerzita.
- Vlčková, Kateřina (2007): *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno, Paido.
- Vlčková, Kateřina (2010): *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání. Průřezový výzkum*. (Habilitation). Brno, Masarykova univerzita.

- Welke, Tina (2010): Visualisierung. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag. S. 353.
- Weidenmann, Bernd (1991): *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen*. Weinheim, Beltz.
- Zeuner, Ulrich (2001): *Landeskunde. Interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/archiv/Broschuere.pdf> (26. 10. 2009).
- Zimmermann, Barry J. (1989): Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In: Zimmermann, Barry J. / Schunk, Dale. H. (Hrsg.): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New York, Springer Verlag. S. 1–25.